

Lisboa, Janeiro/2009 | Actas do Encontro SocEd2009
Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea (pp. 324-338)

Dinâmicas e Tensões nos processos de colaboração entre professores: um caso na Área do Português¹

Susana Mira Leal
Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
leal@uac.pt

Resumo

A revisão do currículo da escolaridade secundária desenvolvida em Portugal entre 1999 e 2006 comportou uma significativa transformação na Área do Português. Os novos planos de estudos e as orientações programáticas para a então criada disciplina de Português, acesamente discutidos na esfera pública, deram início, entre os professores da Área do Português, a um processo dinâmico de (re)interpretação colectiva dos novos princípios e orientações para a área e das respectivas possibilidades de recontextualização pedagógica, que procurámos compreender num estudo desenvolvido, entre 2003 e 2006, na Região Autónoma dos Açores.

A investigação em referência incluiu um estudo de caso, compreendendo a entrevista e a observação das práticas interaccionais desenvolvidas entre os professores do Departamento de Línguas de uma escola básica/secundária da ilha de S. Miguel, com responsabilidades directas na leccionação da nova disciplina de Português, durante as reuniões de trabalho desenvolvidas informalmente, por iniciativa dos próprios professores, no final do ano lectivo de 2002/2003, ao longo do ano lectivo seguinte (2003/2004) e no início do subsequente (2004/2005).

O estudo permitiu apreender o processo de construção colectiva da Área do Português no contexto de transformação curricular em análise, desvelando as dinâmicas e tensões que perpassaram as práticas de colaboração e negociação colectiva desenvolvidas entre os professores implicados no processo de 'leitura' e recontextualização pedagógica do discurso oficial relativo à nova disciplina de Português.

¹ Comunicação apresentada sob a forma de poster no Encontro *Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, promovido pela Associação Portuguesa de Sociologia (APS), nos dias 23 e 24 de Janeiro de 2009.

Introdução

A educação nas línguas de escolarização tem, sobretudo a partir do último quartel do século XX, em face do esforço de democratização do ensino, da massificação escolar, das transformações sociais, económicas, científicas, tecnológicas e culturais, que atravessam hoje as sociedades ocidentais, sido palco de transformações sucessivas em diversos países europeus, como também no Canadá, no Brasil ou na Austrália.

Este movimento de transformação da área tem expressão particular em Portugal com a Revisão Curricular do Ensino Secundário, iniciada em 1999, com implicações quer ao nível dos planos de estudos, com a instituição de uma disciplina de Português comum a todos os percursos formativos, quer ao nível dos objectivos, conteúdos e metodologias da aula de Português.

Configurando uma ruptura relativamente ao paradigma de ‘herança cultural’ que vinha caracterizando o quadro curricular da área, essas transformações não foram acolhidas sem manifestações públicas ora de apreço, ora de desagrado, estas porventura mais ruidosas do que aquelas (muitos lembrarão ainda a acesa polémica instituída nas páginas de jornais nacionais como o *Expresso*, o *Público* ou o *Diário de Notícias*, nos telejornais de estações televisivas nacionais ou em blogues e fóruns na *net*, que terá tido em Vasco Graça Moura e Carlos Ceia dois dos protagonistas e terá mesmo chegado ao Palácio de Belém pelas mãos de conhecidas figuras nacionais como Augustina Bessa Luís, Carlos Reis, Eduardo Prado Coelho e Óscar Lopes).

Constituindo-se o discurso regulador oficial como dominante num sistema educativo centralizado como o português, definindo os critérios que conformam o carácter, os hábitos, as condutas, as atitudes dos professores, está sujeito, ainda assim, a um processo de (re)interpretação e recontextualização ao nível das práticas pedagógicas, processo que tem na Escola o seu espaço privilegiado e nos professores os principais agentes.

Buscando a compreensão do processo de apropriação pelos professores das transformações introduzidas no currículo do Português na escolaridade secundária, empreendemos, entre os anos lectivos de 2002/2003 e 2005/2006, na Região Autónoma dos Açores, um estudo empírico (Leal, 2008) que compreendeu, para além de inquéritos por questionário a professores e alunos, entrevistas a professores e análise documental,

um estudo de caso desenvolvido com um grupo de professores de Português de uma Escola Básica Secundária da ilha de S. Miguel, que passaremos a designar por Escola D.

Nesse contexto, destacamos particularmente a observação directa das dinâmicas interaccionais ocorridas, entre Julho de 2003 e Setembro de 2005, durante sessões periódicas de trabalho colaborativo entre professores de Português da referida escola em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Sejam formalmente constituídos e convocados ou espontâneos e informais, caso que Little (1990) considera a forma de colaboração verdadeiramente genuína e consequente, os espaços de trabalho, reflexão e tomada de decisão conjunta dos professores na escola, de partilha de tarefas e responsabilidades educacionais e pedagógicas, constituem para os professores, em particular, mas também para toda a comunidade escolar e para a sociedade em geral, um potencial de desenvolvimento, aperfeiçoamento e inovação com impacto na qualidade e produtividade do processo educativo.

Assentes em concepções colectivas de democracia e autonomia, dependentes de um conjunto de factores, que vão desde o apoio institucional às iniciativas individuais ou conjuntas dos professores, passando pelas condições físicas e materiais das escolas (a disponibilidade de espaços de trabalho e reunião, de recursos e materiais, a compatibilização dos horários dos professores...), a existência de relações interpessoais positivas, a instituição de relações de confiança e liderança e a gestação de um sentimento de união e pertença aos grupos, o trabalho colaborativo vive da conformidade de objectivos dos professores e das dinâmicas de trabalho que são capazes de criar, mas convive inevitavelmente com dificuldades e constrangimentos de cuja capacidade interna de gestão e superação depende a estabilidade e a produtividade dos próprios grupos.

Importará pois, antes de nos alongarmos na análise das dinâmicas e tensões que atravessaram o processo observado, como anunciado no título deste texto, caracterizar em traços largos o contexto do nosso estudo.

O grupo, melhor dizendo, os grupos de professores cuja interacção observámos integravam, no total, 9 professoras e 1 professor, com larga experiência de ensino na área, incluindo ao nível secundário (tinham na maioria entre 8 e 18 anos de serviço,

muitos dos quais decorridos na própria Escola D, a cujo Quadro de Nomeação Definitiva pertenciam), incorporando três alunas-estagiárias (E) de Português supervisionadas na escola por um dos membros do grupo (D1) e co-responsáveis pela leccionação da recém-criada disciplina de Português.

Encontravam-se estes professores periodicamente, por iniciativa própria e acordo mútuo, em função das disponibilidades de todos, numa sala reservada ao departamento que integravam, sem outra ordem de trabalhos que a que se ia impondo em face dos hábitos e práticas prévias, das necessidades dos próprios e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (excepção feita à primeira reunião observada, formalmente convocada pela Coordenadora de Departamento com o objectivo de proceder à apreciação e selecção do manual escolar).

Envolviam-se então esses professores em dinâmicas de planificação, partilha, discussão e tomada de decisão conjunta relativamente a questões de natureza pedagógico-didáctica no âmbito da disciplina de Português, cuja novidade se terá constituído factor mobilizador dos próprios encontros, ainda que a prática não fosse nova na escola.

No global, foram observadas 15 sessões de trabalho, com uma duração média de 2 horas e 50', distribuídas conforme o registado no cronograma apresentado no Quadro I.

Quadro I – Cronograma das observações

Anos Lectivos	Meses	Dias			
2002/2003	Junho	27			
	Setembro	10	17	24	
	Outubro	1	8	15	29
	Novembro	5			
2003/2004	Dezembro				
	Janeiro	14			
	Fevereiro	4			
	Março				
	Abril				
	Maio				
	Junho				
2004/2005	Setembro	8 ²	9		

² Nos dias 8 e 9 de Setembro de 2004 foram observadas 4 reuniões, duas de cada um dos Grupos C e D.

As dinâmicas

Reporta o observado logo na primeira reunião, única observada no ano lectivo de 2002/2003, votada à apreciação e selecção dos manuais escolares para as disciplinas de Língua Portuguesa (8.º ano) e Português (10.º ano), que, como regista Batista (2004), na sequência de um estudo sobre o processo e os critérios de selecção de manuais escolares de Português e Matemática, esse é um processo colectivo eminentemente circunscrito aos professores que se prevê venham a trabalhar no imediato com o(s) manual(ais) a seleccionar (um facto que sugere não apenas a falta de continuidade e de comunicação entre o trabalho desenvolvido pelos docentes nos diferentes níveis de escolaridade, mesmo dentro de uma determinada área disciplinar, como também o alheamento desse processo do(s) próprios responsável(eis) pelos departamentos curriculares).

Com efeito, tendo embora a reunião sido convocada pela Coordenadora do Departamento e extensiva a todos os elementos daquele, a tarefa de apreciação e selecção do manual escolar para o 10.º ano da disciplina de Português foi de imediato e consensualmente atribuída aos professores que, presumivelmente, viriam a leccionar a referida disciplina no ano lectivo subsequente. O alargado número de manuais que chegara à escola para apreciação (11, no total) conduziu, no entanto, à integração no grupo de outros 5 professores, recrutados de entre os que no departamento tinham experiência de leccionação da área na escolaridade secundária.

Ainda assim, e embora tivesse sido atribuída aos 7 a responsabilidade pela selecção do manual a adoptar, o processo foi desde cedo reconhecendo mais a uns do que a outros poderes nessa matéria. Questões de ordem funcional determinaram, logo no início, a subdivisão do grupo (que identificaremos como A) em dois (A1 e A2). O primeiro constituído pelos professores que, como já referimos, seriam os potenciais responsáveis pela disciplina no ano lectivo seguinte (que designaremos doravante por D1 e D2), aos quais se juntou D5 por questões que, não sendo verbalmente explicitadas, presumimos terem a ver com a necessidade de equilibrar o número de elementos dos dois grupos e com a proximidade pessoal de D5 com D1 e D2 (dado que foi emergindo ao longo da investigação).

A aglutinação de D5 não se terá traduzido, todavia, na sua efectiva integração no grupo em face de um visível e assumido desconhecimento daquela docente relativamente ao enquadramento curricular da nova disciplina. O diálogo observado construiu-se essencialmente a duas vozes, as de D1 e D2, e, em sequência, terá sido da lavra destas professoras, não formalmente, mas informal e efectivamente, a decisão sobre o manual a adoptar.

Estando embora em análise 11 manuais, cedo se tornou perceptível que a escolha recairia sobre um dos 5 cujo escrutínio o Grupo A1 se reservara, rapidamente reduzidos a 2, em virtude da experiência prévia de trabalho das professoras com manuais das respectivas editoras, do seu conhecimento pessoal dos autores de um e da análise prévia pormenorizada do outro por D1.

Esse trabalho prévio de D1, a confiança que as colegas nela depositavam (fruto da familiaridade com o seu trabalho e, quiçá, também do facto de entre as presentes ser a única com formação pós-graduada na área), o seu acréscimo de conhecimento do programa da nova disciplina relativamente às colegas e a sua entusiástica adesão aos novos princípios e orientações programáticas, terão, de resto, concorrido para a sua liderança do processo analítico.

Os Grupos A1 e A2 trabalharam fundamentalmente de forma autónoma, registando-se apenas trocas interaccionais pontuais entre eles (ver Fig. 1), trocas essas que desvelaram ora o desconhecimento global dos membros do Grupo A2 relativamente às transformações introduzidas no currículo da área, facto que, aparentemente, dificultou o seu trabalho de apreciação dos manuais, analisados de forma bastante mais ligeira por este grupo do que pelo A1 (no tempo previsto para a reunião, o Grupo A2 apreciou os cinco manuais ao seu cuidado, tempo que o Grupo A1 dedicou essencialmente à apreciação dos dois manuais da sua eleição). Do mesmo modo, enquanto no Grupo A2 se invocavam, como critérios de análise, essencialmente as experiências prévias de ensino e aprendizagem e as concepções dos seus elementos relativamente à área, no Grupo A1 assumia particular importância a adequação dos manuais aos renovados princípios e orientações para a área.

Indeciso entre os dois manuais eleitos e na impossibilidade de dos dois fazer um, conjugando o que, em seu parecer, cada comportava de mais positivo, decidiu-se o Grupo A1, sem qualquer auscultação ao Grupo A2, pela adopção não do manual que a

interacção do Grupo destacava, mas daquele cuja autoria era do seu conhecimento pessoal, anunciando, contudo, uma consulta assídua do outro, no pressuposto de que «O manual é para fazer selecção, não para dar tudo» (D2). Sugere, de resto, este comentário de D2 a autonomia que estes professores se reconheciam no processo de selecção e adopção de manuais, anunciando-o mais como um requisito administrativo do que como uma efectiva opção pedagógica, na mesma linha, de resto, do que parecia suceder com o preenchimento dos documentos de apreciação e adopção de manuais, disponibilizados pela Direcção Regional de Educação, cujos critérios apenas parcialmente terão servido o processo de apreciação e cujo registo não terá sido fiel às apreciações tecidas pelas docentes ao longo do processo, servindo menos o controlo da qualidade e adequação daqueles recursos pedagógicos, como seria seu objectivo, e mais a justificação das próprias escolhas e decisões das professoras.

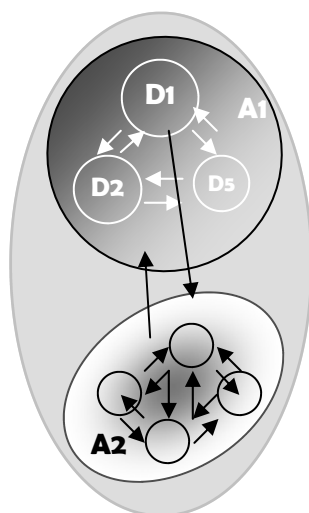


Fig. 1 – Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo A.

Trouxe o ano lectivo de 2003/2004, o ano da entrada em vigor da disciplina de Português (ainda em vigência dos planos de estudos consignados no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), a constituição de um outro grupo, que designaremos por Grupo B (ver Fig. 2). Integravam este grupo os professores que naquele ano eram responsáveis na Escola D pela leccionação da nova disciplina: D1 e D2, cuja participação já se fizera anunciada, e outros dois professores, que passaremos a designar por D3 e D6. Pertenciam ainda ao grupo 3 alunas-estagiárias de Português (E), sob a supervisão pedagógica de D1, que, em conformidade com o Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade dos Açores, partilhavam a responsabilidade na leccionação da disciplina em apreço.

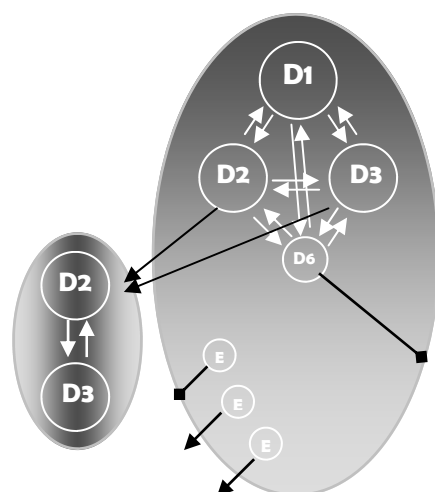


Fig. 2 – Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo B.

O grupo propunha-se, por iniciativa e vontade própria, reunir semanalmente para seleccionar conteúdos, definir critérios e procedimentos, aferir estratégias, trocar e construir materiais pedagógicos, partilhar experiências e tudo o mais que se fizesse oportuno e relevante no âmbito da disciplina de Português, cuja leccionação partilhavam.

As reuniões tiveram início logo na primeira semana do ano lectivo, sendo agendadas uma após outra, dependendo o seu horário e duração da disponibilidade dos diversos intervenientes, nem sempre contando por isso com a presença de todos e registando por vezes a entrada tardia ou a saída antecipada de algum dos docentes, seguida ou precedida de breves justificações.

Com excepção de uma reunião votada especificamente à “apresentação do manual escolar adoptado”, da iniciativa de D2, com a participação de um autor do manual, seu conhecido, e da Coordenadora do Departamento (convidados pelo grupo), com vista à clarificação da lógica organizacional do manual e respectivas potencialidades pedagógico-didácticas, o objectivo central das reuniões era, com efeito, a planificação do processo de ensino-aprendizagem, emergindo como objectos discursivos privilegiados as orientações programáticas e o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, cujo tratamento ao longo do tempo aparece registado no Quadro II.

Num momento inicial, seleccionando apenas os conteúdos programáticos e potenciais estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, os docentes definiam a planificação anual, depois operacionalizada aula a aula através da definição das actividades de ensino-aprendizagem específicas e da selecção/construção dos recursos/materiais didácticos a utilizar (ora analisando as propostas apresentadas pelo

manual escolar adoptado ou outros entretanto consultados, ora considerando as sugestões individuais dos elementos do grupo).

Quadro II – Objectos das trocas interaccionais

Objectos		Actividades	Reuniões observadas												
			Grupo B									Grupo C		Grupo D	
			10- Set- 03	17- Set- 03	01- Out- 03	08- Out- 03	15- Out- 03	29- Out- 03	05- Nov- 03	14- Jan- 04	04- Fev- 04	08- Set- 04	09- Set- 04	08- Set- 04	09- Set- 04
Orientações programáticas	enunciação de objetivos														
	referenciação de conteúdos														
	expressão de opiniões														
Processo de ensino e aprendizagem	selecção de conteúdos														
	selecção de textos/tipologias textuais														
	definição/ programação de actividades														
	selecção/análise de materiais														
Processo de avaliação	definição de/ reflexão sobre parâmetros e critérios														
	definição de estratégias/ actividades														
Processo de avaliação	construção/ selecção de instrumentos														
	expressão de dificuldades/ resultados dos alunos														
Práticas	partilha de experiências														
	expressão de dúvidas/sentimentos														

Como o releva o Quadro II e o sugerem entrevistas realizadas aos professores que integraram ao longo do período de estudo os 3 grupos responsáveis pela leccionação da

disciplina (Grupos B, C e D), a problemática da avaliação apresentou-se marcante no discurso dos professores (também por isso no Quadro II aquela aparece destacada do restante processo de ensino e aprendizagem), revelando a centralidade das alterações operadas a este nível no processo de recontextualização pedagógica. Foi em torno da avaliação que se centraram as primeiras reuniões de cada grupo e àquela tenderam a voltar sistematicamente os professores.

A primeira preocupação manifesta nesta matéria era a de definir os parâmetros de avaliação e, daí em diante, definir estratégias e actividades avaliativas e seleccionar ou construir instrumentos de avaliação. No desenvolvimento do processo, as concepções prévias dos docentes, as dificuldades experimentadas na operacionalização das decisões e a interposição de factores externos aos grupos, como orientações emanadas do Conselho Pedagógico ou do Departamento Curricular, acabam, no entanto, por trazer continuamente à colação a problemática da avaliação e determinam inflexões relativamente às decisões iniciais:

D2 – Não concordo nada com a decisão do grupo [grupo disciplinar] de atribuir apenas 5% à leitura recreativa. Não só dá muito trabalho aos alunos, como permite avaliar muita coisa. Não sei como é que se pode fomentar a leitura se ela só conta em 5% na avaliação. (5 de Novembro de 2003)

D3 – [...] a avaliação como nós fizemos salvou muita gente. Revolta-me um bocado esta história das atitudes e valores. Nós tínhamos feito uma ficha que não os contemplava, mas fomos obrigados [pelo Conselho Pedagógico] a dar aqui 10%. As nossas colegas de grupo, num grande esforço e muito zelo, pegaram nas alíneas em baixo (de a) a e)) e desdobraram em 5 circunstâncias a avaliar - havia 50 circunstâncias a avaliar em cada aluno. Não é praticável. É surrealista. Não é possível. A parte da oralidade está sobrecoitada (20%), portanto os alunos facilmente obtinham 2 valores, o mesmo acontecendo com as atitudes e valores, porque os meus alunos não têm problemas a este nível. (14 de Janeiro de 2004).

Votado à preparação do processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em grupo incidiu também largamente, como mostra o Quadro II, na definição e programação de actividades, na selecção e análise de recursos e materiais de apoio e na selecção de conteúdos e textos, vindo a propósito não apenas a recapitulação ocasional das orientações programáticas, como também a emissão de opiniões pessoais relativamente àquelas, variáveis em função do maior ou menor grau de empatia individual relativamente à orientação linguístico-comunicacional do programa de Português:

D2 – Isto assim é muito melhor, porque eles não têm que estudar as cantigas de amigo, agora estudam o que a gente está a dar. (8 de Outubro de 2003)

D4 – Este programa está sujeito a uma certa moda que será revista necessariamente. Quando vi o programa do 10.º ano percebi claramente que havia um enfoque na língua. (8 de Setembro de 2004).

Particularmente atenta ao processo de transformação curricular da área, manifestamente favorável às transformações introduzidas e empenhada na sua transposição didáctica, D1 assumiu, como vimos, a liderança do processo de selecção do manual escolar adoptado para a disciplina e acabou por assumir também a liderança do trabalho colaborativo desenvolvido no seio dos grupos que integrou, particularmente no caso dos Grupos B e C (responsável então pela leccionação da disciplina no 11.º, ano, este grupo era constituído por D1, D2 e D3). Essa liderança, verbalmente assumida por D2 (D2 para D1 – *Querida, és a nossa porta-voz oficial. Tens um raciocínio muito claro.*), parecia:

i) encetada, uma vez mais, pela confiança dos pares nos seus conhecimentos e competências profissionais, visível quer no elogio das suas práticas quer na solicitação frequente da sua opinião relativamente às práticas de colegas:

D2 para D3 – A ficha de apoio de funcionamento da língua feita pela D1 está muito bem-feita.
(D3 reitera) (1 de Outubro de 2003)

D3 – D1 fez uma coisa interessante que era responder à carta do Eça. D1 deu aos alunos uma ficha com os aspectos formais muito claros. Estava muito engraçado! (14 de Janeiro de 2004);

ii) facilitada pelo seu aparente pragmatismo e objectividade, perceptíveis em sucessivas tentativas de ‘pôr ordem na casa’, de organizar o trabalho e de o recentrar no considerado prioritário e no programaticamente determinado:

D2 – [...] Quem me dera dar poemas, dar novelas, dar romances...!
D1 – Não vamos dar novelas, porque senão nunca mais acabamos. Vamos dar os contos. Temos que dar dois contos: um português, outro de expressão portuguesa. (8 de Outubro de 2003)

D1 – Temos que integrar o resumo e a síntese a propósito do texto narrativo. (8 de Outubro de 2003);

iii) potenciada pela sua participação activa e continuada (voluntariava-se para processar informaticamente documentos concebidos em conjunto, adiantava-se em concluí-los ou completá-los, apresentava propostas de actividades e materiais didácticos,

fazia frequentemente o ponto da situação relativamente ao desenvolvimento programático...);

iv) e aprofundada pela sua capacidade para apaziguar dúvidas e receios dos colegas:

D3 – Não sei se fomos pelo melhor caminho. Talvez devêssemos ter trabalhado com o manual, mais como os autores queriam, para não perdemos...

D1 – Se o programa prevê uma abordagem do mais simples para o mais complexo... passámos de uma linguagem objectiva (contratual formal) para o texto com alguma subjectividade, textos de 1.^a pessoa; passámos de textos claramente objectivos (notícia) e também a ver como, no jornal, a par da objectividade, temos textos com alguma carga subjectiva (crónica/reportagem) [...]. (8 de Outubro de 2003).

Não se encontraria apartado também de tal papel o entusiasmo e empenhamento pessoal de D1 no prosseguimento dos princípios e orientações programáticas de que se mostrava subscritora.

Tendo embora esse facto constituído factor de regulação do trabalho desenvolvido, particularmente no seio do Grupo B, ter-se-á também constituído, a partir de certa altura, factor de tensão, em face das opiniões, concepções e práticas dos colegas de trabalho.

As tensões

Como tornam visível os Quadros I e II, o processo de observação do Grupo B cessa em Fevereiro de 2004. O facto não resultou de qualquer decisão investigativa, senão da própria desagregação do grupo. A informalidade das reuniões de trabalho e factores contextuais diversos terão potenciado uma participação irregular dos diversos elementos: logo em Outubro, as alunas-estagiárias, aparentemente mais espectadoras do que participantes no processo (a sua voz apenas se fez ouvir uma vez e por iniciativa das próprias, não por solicitação dos presentes), começaram a ser dispensadas por D1, para se dedicarem a outras actividades; problemas de saúde condicionaram em alguns momentos a participação de D3 e D6; outras ocupações pedagógicas e directivas na escola determinaram a ausência ocasional de D2. A presença mais assídua foi efectivamente a de D1, ausente apenas uma vez.

O processo terá determinado o progressivo espaçamento das reuniões. Da regularidade semanal observada em Setembro e Outubro passou-se à realização de apenas uma reunião no mês de Novembro e de nenhuma em Dezembro, em virtude da interrupção lectiva, da intensificação dos afazeres dos docentes e das reuniões de avaliação de final de período.

No regresso à actividade lectiva, os meses de Janeiro e Fevereiro contaram apenas com uma reunião cada, um facto não alheio ao progressivo esmorecimento e redução do grupo, primeiro com a desistência de duas das alunas-estagiárias logo no início do período, depois com a ausência definitiva de D6 na sequência do agravamento dos seus problemas de saúde, depois com a continuada dispensa da aluna-estagiária remanescente, e, finalmente, com o ‘afastamento’ progressivo de D2 e D3, justificado com as afinidades pessoais e experiências prévias de trabalho das duas docentes como com a facilidade de trabalho num horário menos penalizador da vida pessoal individual e dos respectivos afazeres profissionais:

D3 – Oiça, não foi nada planeado. Aos poucos, gradualmente, começou-se... Nós trabalhávamos já de há muito tempo juntas. Quando tivemos aquela preocupação do programa novo trabalhámos em conjunto. Depois, gradualmente as coisas foram-se reorganizando de outra maneira. Não foi nada pensado, nem declarado... Aconteceu. Tem a ver com as afinidades e com o horário de trabalho.

A observação terá, todavia, proporcionado dados que permitem outras leituras do processo. Logo a partir de Outubro de 2003, detectámos sinais recorrentes de insatisfação e saturação por parte dos docentes, particularmente de D2, D3 e D6, no que respeitava quer aos conteúdos em estudo, quer à avaliação (precisamente duas das áreas de maior tensão no contexto das novas orientações para a área):

D3 – Nós não estamos a investir muito no contrato?

D6 – Já enjoa!

D2 – Já estou farta! (1 de Outubro de 2003)

D3 – Precisamos estabelecer pesos diferentes para tipologias diferentes em função das diferenças dos alunos, para não inflacionar. As tipologias mais fáceis devem valer menos do que as outras. Para além disso, temos que definir quantos textos os alunos têm de produzir para suportar a sua avaliação [...]. (1 de Outubro de 2003)

D2 – Quem me dera dar literatura. Quem me dera chegar ao 11º Ano. Eu acordo às 4 da manhã pensando nisso. Eu não posso! (8 de Outubro de 2003)

D6 – Eu gostava mais de dar literatura. (14 de Janeiro de 2004)

D3 – Um dos aspectos que eu acho que adulteraram bastante as notas foi a oralidade. (14 de Janeiro de 2004).

Estes sinais, não determinando o apartamento imediato dos docentes relativamente ao texto programático, mostravam crescente a dúvida acerca da relevância e adequação do caminho percorrido:

D3 – Não sei se fomos pelo melhor caminho. Talvez devêssemos ter trabalhado com o manual, mais como os autores queriam, para não perdermos tempo... (8 de Outubro de 2003)

D2 – Isso para o ano há-de correr melhor. Não é que esteja a correr mal, mas acho que temos estado muito tempo com outras coisas. (8 de Outubro de 2003).

De igual modo, mostravam decrescente confiança nas intenções e potencialidades educacionais da nova disciplina, num processo em que o desgaste, o cansaço e a frustração tenderam a adensar-se:

D6 – Vou ter que abrandar com o programa porque eles não estão a acompanhar. Os alunos queixaram-se que a linguagem é muito difícil. (15 de Outubro de 2003)

D2 – Não temos tempo de parar, reflectir, fazer oficina de escrita neste período. Não temos tempo de dar a poesia. (14 de Janeiro de 2004)

D1 – Eu tenho-me sentido angustiada, porque eu queria ter feito muita coisa que não consigo fazer. Uma oficina de escrita necessita de pelo menos três aulas. Dão-nos dois blocos para trabalhar este programa. Esta gente não sabe o que é trabalhar língua. (4 de Fevereiro de 2004).

O facto terá demandado esforços suplementares no prosseguimento do trabalho diário e um processo de quase auto e hetero convencimento dos méritos do trabalho desenvolvido:

D2 – [...] uma pessoa tem que se capacitar que o trabalho com a língua leva tempo. (8 de Outubro de 2003)

D2 – Nós não estamos habituadas a fazer as coisas de forma também intensa no sentido de percorrer todas as etapas de construção e aperfeiçoamento do texto com os alunos e isso é que nos dá a sensação de infantilidade. O que é que a gente fazia nesta altura do ano? Poesia trovadoresca, cantigas de amigo e amor. Pespegavas com essas cantigas e dizias que a poesia trovadoresca se caracteriza por dupla faceta de chacota e... Agora não tem nada a ver. Mas eu acho que estamos a fazer isso bem feito. (8 de Outubro de 2003)

D3 – As pessoas fazem tanto alarido à volta disto. Mas, nós até nem temos fugido, temos abordado textos literários: as cartas de Fernando Pessoa, etc. Penso que o que muda é a abordagem. (14 de Janeiro de 2004).

Quando entrevistada, D1 descreveu assim as dificuldades experimentadas no processo e os constrangimentos que se tinham levantado ao trabalho colaborativo:

D1 – Não foi fácil esse trabalho, porque, apesar de as condições que eu já referi estarem criadas, apesar de tudo somos pessoas com diferentes visões do ensino e, de facto, havia pessoas que tinham alguma dificuldade em aceitar que se gastasse algum tempo com o trabalho ao nível da compreensão e da expressão oral, na justa medida em que acham que o exame nacional, sendo um exame escrito, devíamos apostar tanto quanto possível na leitura e na escrita. Para além disso, havia alguma dificuldade na operacionalização de determinadas coisas. [...]. Estas questões foram questões com que nos debatemos, que levantaram alguma celeuma e, depois, não chegámos a consensos e depois, cada um, tendo em conta a sua sensibilidade e aqueles que eram os seus valores pessoais, acabou por encontrar caminhos diferentes. Mas também, penso que não é obrigatório que façamos exactamente todos a mesma coisa e da mesma maneira.

No contexto, e apesar de desgastada, terá permanecido D1 a docente mais determinada na prossecução do espírito programático e ter-se-á revelado D2 progressivamente mais crítica em relação àquele, em face da sua global discordância relativamente às orientações programáticas que a entrevista tornou visível.

A descontinuação do trabalho conjunto destas docentes no ano lectivo de 2003/2004 não terá tido, aparentemente, implicações no início do subsequente, que as agregou novamente à volta da mesma mesa, desta feita para planificar o 11.º ano. Na medida do que a observação desenvolvida nos primeiros dias de Setembro permitiu reconstituir, D1 voltou a assumir o protagonismo no seio do novo grupo, que designamos por Grupo C (ver Fig. 3): i) liderou a ‘leitura’ do programa; ii) alertou para a «necessidade de desdramatizar os momentos de avaliação sumativa»; iii) avançou ajustamentos a introduzir no domínio da avaliação:

D1 – A ficha do ano passado tem essencialmente duas coisas a alterar. Como eu tinha Leitura Recreativa nos três períodos, eu tive muita dificuldade, por imperativos de tempo. A solução foi a que eu encontrei, que foi integrar na avaliação da expressão oral.

D2 – Nós fizemos na oralidade e na escrita. Mas a solução da Graça é boa, porque se estiver integrado na oralidade pode ou não ocorrer em todos os períodos. (8 de Setembro de 2004).

iv) e incentivou mesmo as colegas a contrariarem as orientações do Conselho Pedagógico nesta matéria:

D1 – As atitudes têm que ser integradas na avaliação das diferentes competências.

D3 – Mas eles não nos deixam fazer isso.

D1 – Mas eu acho que ...

D3 – Estes 10% são uma aberração, mas não vale a pena ir contra o sistema.

D1 – A nota do período é essencialmente respeitante aos momentos de avaliação sumativa. Nas grelhas de avaliação contemplamos os AVC's. (9 de Setembro de 2004)

D1 – Precisamos de valorizar o funcionamento da língua.

D3 – E vamos ficar com 10%.

D1 – Esse funcionamento da língua ficava com 20% e desapareciam as Atitudes e Valores.

D3 – Mas não conseguimos nada. Eles não vão aceitar isso. Temos que manter o funcionamento da língua. (9 de Setembro de 2004).

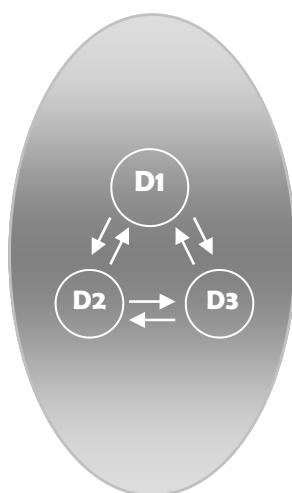


Fig. 3 – Dinâmicas interaccionais observadas no Grupo C.

O facto não terá sido alheio à sua designação pela Direcção Regional de Educação como formadora no contexto do programa de Português e à sua consequente participação em formação sobre aquele, dinamizada a nível nacional por alguns dos seus autores (factos que lhe terão supostamente emprestado autoridade na matéria).

No Grupo D, que esta docente integrou com D5, a quem nos referimos já, e outras duas docentes (D4 e D7), o caso terá sido, todavia, diferente. Ainda que o contexto se afigurasse, à partida, favorável à liderança de D1, em face da sua experiência prévia na disciplina, da frequência de formação sobre o programa daquela, do seu estatuto de formadora no contexto e da inexperiência dos restantes elementos do grupo na leccionação da disciplina, tornou-se notória neste grupo, desde o primeiro momento, a ‘disputa’ da liderança por D4 (ver Fig. 4).

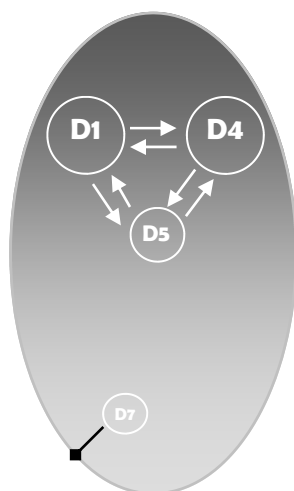


Fig. 4 – Dinâmicas interacionais observadas no Grupo D.

Na primeira reunião observada, foi D4, com opinião manifestamente desfavorável ao programa de Português, quem procurou ‘assumir o comando’, tentando fazer valer os seus pontos de vista, particularmente junto de D5 e D7 (D7, jovem, recentemente chegada à escola, nunca se fez ouvir durante as reuniões observadas; D5, experiente, docente do Quadro de Nomeação Definitiva da escola, colega de há longa data de D1 e D4, mas, porventura, mais discreta na expressão das opiniões pessoais ou menos conhecedora das orientações programáticas, ainda que aparentemente favorável àquelas (como pudemos averiguar a partir da entrevista), num processo estratégico que, partindo da interpelação de D1 relativamente às práticas desenvolvidas no ano anterior, intentava, aparentemente, relevar as dificuldades experimentadas e fazer passar os pontos de vista pessoais:

D1 – Tendo em conta a informação que eu trago da formação, temos que caminhar para 25% em cada um dos domínios.

D4 – Exacto... tendo em conta a nossa realidade. Em função das necessidades de cada turma e do nosso tempo, pode não ser possível avaliar de forma equitativa os diferentes domínios.

D1 – Temos que fazer um esforço para recolher evidências de aprendizagem nos diferentes domínios. Temos que planificar de forma a que isso aconteça.

D4 – Eu sei disso, mas temos que ter em atenção o contexto e pode não ser possível desenvolver de forma equitativa os diferentes domínios.

D1 – Todos os alunos têm que ser avaliados individualmente em cada um dos conteúdos (tipologias textuais)?

D4 – Acho que à partida não podemos determinar 25% para cada domínio tendo em conta o número de alunos por turma. (8 de Setembro de 2004)

D4 – Sentiste alguma dificuldade na aplicação das percentagens?

D1 – O que aconteceu o ano passado foi que tive uma tentação imensa de alargar determinados conteúdos, como a poesia camoniana. Tentação que

também se evidenciou no trabalho de planificação feito na formação no Continente. Mas a filosofia deste programa não é esta. É a de trabalhar sobre a língua, não a de enfatizar os conteúdos literários, e contextualizar...

D4 – Em relação ao 10.º ano eu compreendo perfeitamente que assim seja, porque se pretende desenvolver nos alunos a compreensão, a expressão oral e escrita. Em relação aos 11.ºs anos eu acho que já não pode ser assim.

D1 – A filosofia subjacente a todos os anos é a mesma. (8 de Setembro de 2004).

Os pontos de vista divergentes de D1 e D4 relativamente à conceptualização da disciplina terão favorecido a polarização da interacção no Grupo D entre estas duas docentes e o esgrimir de argumentos e perspectivas pessoais. No contexto, entrevistamos nas primeiras intervenções de D1 um discurso mais radical, recorrendo com frequência à repetição e à formulação «temos que», e invocando subtilmente o seu estatuto de formadora e as orientações colhidas junto das autoras do programa como elementos de legitimação dos argumentos e pontos de vista enunciados.

Aparentemente indiferente, sobretudo na primeira reunião, D4 foi construindo o discurso da resistência e da contra argumentação, recorrendo à interrogação e à adversativa, na construção de caminhos para a sua afirmação no grupo e para o exercício da sua autonomia pessoal:

D4 – Estamos a programar isso, mas depois haverá muitos aspectos a eliminar. (8 de Setembro de 2004)

D4 – Este ano não vamos por aí. Não vamos perder muito tempo com isso. Na primeira aula vamos falar do programa e falar genericamente sobre avaliação. (9 de Setembro de 2004)

D4 – Não vamos fazer disso uma tarefa rígida e uniforme para todos nós. (9 de Setembro de 2004).

Tal comportamento explicar-se-á em larga medida pelo desacordo relativamente às orientações programáticas:

D4 – Eu não posso escamotear os conteúdos literários. Estes programas representam um compromisso mais ou menos hesitante e desnorteado entre a componente língua e literatura. [...]. Há muita secura na abordagem proposta pelo programa e a partir de certa altura parece uma brincadeira. (8 de Setembro de 2004).

Mas eventualmente também por características de personalidade da docente, pelo facto de ter formação pós-graduada em Cultura e Literatura Portuguesas e pelas

relações de proximidade com um docente de outra escola desfavorável às transformações introduzidas na área (dados que a investigação nos foi proporcionando).

Na segunda reunião, contudo, à medida que o trabalho prosseguiu das questões respeitantes à avaliação para a selecção de conteúdos, materiais e estratégias, a experiência de D1 ter-lhe-á valido algum protagonismo, regulado embora pela presença atenta e intervenção assertiva e inquiridora de D4.

Presumimos, no entanto, por dados colhidos junto de D1, que o processo de trabalho do grupo não terá sido pacífico e que os pontos de vista de D4 relativamente à avaliação terão eventualmente vingado:

ED1 – [...] Em relação ao 10.º ano, foi extremamente complicado chegarmos a consenso e, a partir de determinada altura eu pura e simplesmente disse “Vocês estão em maioria, o que decidirem eu acato”. [...] nós temos aqui um elemento resistente à mudança, embora seja um elemento que tem, por assim dizer, um certo... É assim, nós temos no grupo pessoas que se assumem como muito competentes e cuja autoridade os outros reconhecem e não se atrevem a questionar o que daquelas bocas vai saindo. E, portanto, quando temos duas pessoas que se colocam em situação de total dependência e que encontram ali um apoio, um arrimo, ficam por ali. E se aquele caminho é o mais fácil, pois vamos por ali e havemos de ir mudando com o tempo.

Conclusão

O quadro de transformação curricular da área do Português emergente da Revisão Curricular do Ensino Secundário de 1999-2006 constituiu-se mola impulsionadora de um esforço de trabalho colaborativo entre os professores de Português que acompanhámos no contexto do estudo de caso a que aqui nos referimos, contrariando o panorama de disseminada resistência da classe docente ao entabulamento de práticas interaccionais e colaborativas de que nos têm vindo a dar conta alguns estudos na área desenvolvidos na própria Região Autónoma dos Açores (Fialho, 2003; Lima, 1997, 2000 e 2002; Rodrigues, 2003).

Visando a entreaajuda na interpretação das orientações programáticas da recém criada disciplina de Português e a co-responsabilização dos professores na respectiva recontextualização pedagógica, o processo de trabalho colaborativo observado no caso em estudo foi marcado por um conjunto de dinâmicas de aferição e tomada de decisão

pedagógica colectiva, de partilha, análise e reflexão conjunta e de expressão de sentimentos, opiniões e dúvidas.

Conquanto intenso e produtivo, esse processo foi sendo, contudo, atravessado por tensões várias, acusando um progressivo esmorecimento à medida que aumentava o conhecimento do programa e o trabalho pedagógico com aquele se ia intensificando, distanciando-se das concepções e práticas prévias dos professores, que se foram adensando as contrariedades experimentadas no processo de recontextualização pedagógica e as dificuldades de harmonização de pontos de vista e de conjugação de disponibilidades dos professores.

Sustenta o facto a afirmação de Hargreaves (1993) que a resistência e eficácia do trabalho colaborativo se jogam na capacidade de harmonizar o individual com o colectivo, o pensamento, a iniciativa e a criatividade de cada um com a necessária concertação e aferição que o trabalho em equipa pressupõe e demanda. Do mesmo modo, o observado subscreve os pressupostos de Doyle & Ponder (1977-78) e Ducros & Finkelstein (1990) de que os movimentos de mudança curricular se debatem com a avaliação que os professores fazem do potencial das inovações propostas para a resolução dos problemas e para a satisfação das necessidades identificadas, dos seus custos para o próprio professor e da sua exequibilidade.

Referências bibliográficas

- Batista, Antônio. A. G. (2004). O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In Antônio. A. G. Batista & Maria da Graça C. Val, *Livros de alfabetização e de português: os professores e as suas escolhas* (pp. 29-71). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Doyle, Walter. & Ponder, Gerald. A. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Ducros, Pierre. & Finkelstein, Diane. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Fialho, Adolfo. (2003). *Sentidos para uma formação dialogada: o trabalho colaborativo na formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino básico* (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Hargreaves, Andy. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. In Judith. W. Little & Milbrey. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Work: individuals, colleagues and contexts* (pp. 51-76). New York: Teachers College Press.

- Leal, Susana M. (2008). *A reforma curricular no ensino secundário (1999-2006). Transformações, tensões e dinâmicas na área do Português* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Lima, Jorge. A. (1997). *Colleagues and friends: Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools* (tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lima, Jorge. A. (2000). Isolamento profissional e colegialidade no ensino. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 3, 13-39.
- Lima, Jorge. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Little, Judith. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-535.
- Rodrigues, Gabriela A. (2003). EBI: um arquipélago sem comunicações inter-ilhas? Contributo(s) para o estudo das culturas docentes em duas escolas básicas integradas da ilha de São Miguel (dissertação de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

